

THE ROLE OF INTERACTION IN THE TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE FOR DEAF STUDENTS AT AN INCLUSIVE SCHOOL

ADEMILDE FÉLIX*

RESUMO: Neste artigo, discute-se o papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em uma escola inclusiva. No contexto pesquisado, a professora-sujeito, que é ouvinte e não-usuária da língua de sinais, tem em sua sala, além dos alunos ouvintes, quatro alunos surdos, e três deles comunicam-se somente em Libras — Língua Brasileira de Sinais. Como a comunicação entre a professora ouvinte e os alunos surdos ocorre em códigos distintos — português e língua de sinais — e tendo-se por base uma visão sociointeracional da linguagem (MOITA LOPES, 1986; FREIRE, 1999), observou-se se a interação entre os diversos participantes pode levar esses alunos surdos a aprenderem e a compreenderem o que estava sendo ensinado. Como resultado, ficou evidente que o fato de haver quatro alunos surdos usuários de Libras estudando em uma mesma sala permitiu a eles trabalharem de maneira cooperativa, o que fez com que não ficassem isolados. Além disso, a língua de sinais tornou-se visível nessa instituição. Entretanto, a interação entre professora ouvinte e seus alunos surdos mostrou-se pouco significativa para a aprendizagem desse grupo.

Palavras-chave: interação; língua de sinais, segunda língua.

ABSTRACT: In this article, it is discussed the role of interaction in the process of teaching and learning Portuguese of deaf students at an inclusive school. In the context where the research took place, the hearing teacher does not understand sign language, and there are, in her classroom, hearing students and four deaf students, being three of them sign language users. As the communication between the hearing teacher and the deaf students occurred in different codes — Portuguese and Brazilian sign language — and having a social-interactional approach of language (MOITA LOPES, 1986; FREIRE, 1999), we observed if the interaction among the subjects enabled the deaf students to understand what was being taught. The results showed that the fact of having four deaf students in the same classroom allowed them to work in a cooperative way. Besides, the sign language became more visible in this institution. On the other hand, the interaction between the teacher and her deaf students revealed to be of little significance to the learning process of this small group.

Keywords: interaction; sign language, second language.

* Unicamp, Campinas (SP), Brasil, <ademilde@fee.unicamp.br>.

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas explicitam os problemas que vêm sendo enfrentados na escola inclusiva, dentre as quais cito a falta de preparo dos professores para lidar com a inclusão, a falta de estrutura da escola para receber os alunos com necessidades especiais e as inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos.

Falando-se especificamente da inclusão de aprendizes surdos nas escolas regulares, os problemas existentes são muitos, mas ressalto que uma das grandes dificuldades, nesse caso, está relacionada à linguagem, principalmente pelo fato de muitos professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, a saber: português para os primeiros e Língua Brasileira de Sinais — Libras para os segundos.

Nesse contexto, como a língua falada não se mostra um instrumento eficaz para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, outros elementos devem ser levados em conta e avaliados. Um deles é a interação entre os diversos participantes que pode apresentar-se como elemento importante. Porém é necessário observar se essas interações levam o aluno surdo a aprender e a compreender o que está sendo ensinado.

Tendo como orientação a visão apresentada por vários pesquisadores (STRONG, 1988; AMORIN, 2004; CARVALHO, 2005) que entendem que a Libras é a língua materna do surdo e o português deve ser visto e ensinado como língua estrangeira (LE), observo, nos resultados da pesquisa aqui discutidos, uma sala de aula de uma escola pública na qual há quatro alunos surdos estudando. Analiso se as interações que ocorrem entre os diversos atores, nesse contexto, apresentam algum benefício, resultando em algo positivo para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

1. VISÃO SOCIOINTERACIONAL DE APRENDIZAGEM

Freire (1999) afirma que o fracasso no processo de ensino-aprendizagem de línguas para surdos deve ser enfrentado a partir de uma proposta calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a Libras é a primeira língua e o português é uma segunda língua com funções sociais determinadas. Desse modo, o português seria ensinado como uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita.

Com base nos estudos realizados por Moita Lopes (1986), Freire (1999) propõe um currículo para o ensino de português como segunda língua para surdos, que tem como base teórica uma visão sociointeracional da linguagem. Através dessa visão, leva-se principalmente em conta o que se aprende — a língua portuguesa nesse caso — e o uso que fazemos desse conhecimento quando atuamos na sociedade. É importante considerar que, quando nos envolvemos em uma interação, seja ela escrita ou oral, isso ocorre em um determinado momento, a partir de um determinado espaço e com determinados interlocutores. Isso significa dizer que o uso da linguagem não ocorre em um vácuo social.

Tendo como pressuposto a visão de linguagem apresentada, a autora defende que o processo de ensino-aprendizagem deve, também, ser entendido a partir de uma perspectiva sociointeracional, que define o conhecimento como construído por todos os atores envolvidos no processo: o professor e os alunos. Citando Vygotsky (1989), Freire (1999) acredita que, com base nessa visão, a interação ocorre em um contexto de ação — a sala de aula, onde o conhecimento é entendido como construído por meio da interação de aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender. Assim, o processo de interação em sala de aula deve ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas e o controle da interação dos participantes até que o conhecimento seja compartilhado.

Ao citar Moita Lopes (1986), a autora afirma que, segundo a visão sociointeracional de aprendizagem, utilizamos três tipos de conhecimento durante o processo de construção de significado: sistêmico, de mundo e organização da estrutura textual.

O conhecimento sistêmico é aquele que abrange os vários níveis da organização linguística: léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. As pessoas, ao dominarem esse tipo de conhecimento, conseguem construir textos orais e escritos, a partir de escolhas gramaticais adequadas. Elas compreendem enunciados com base no nível sistêmico da língua.

O conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, conhecimento este que é trazido para o processo de aprendizagem armazenado na memória em blocos de informações. Esse pré-conhecimento de mundo se refere às experiências construídas ao longo da vida. Desse modo, ele varia de pessoa para pessoa.

O conhecimento da organização da estrutura do texto se refere ao modo como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos (narrativas, descrições, entrevistas, cartas etc.). O domínio desse conhecimento auxilia na produção e compreensão de textos.

Esses são os conhecimentos, segundo Freire, que os participantes da interação usam tanto na construção quanto no processo de negociação de significados, seja no discurso oral ou escrito. Essa capacidade de as pessoas se engajarem no discurso é essencialmente determinada por quem elas são, pelo momento em que vivem e pelos espaços onde atuam.

A autora ressalta que o entendimento do processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. Ou seja, o aluno, durante a construção do conhecimento, esforça-se para se aproximar daquilo que vai aprender, projetando o que já sabe no novo. Isso significa que o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender uma segunda língua, pois parte do conhecimento que tem de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está familiarizado.

Com base na discussão apresentada, Freire (1999) levanta questionamentos sobre o conhecimento que o surdo tem de sua primeira língua. Levando-se em conta a Libras como primeira língua do surdo, conforme visão apresentada pela autora, é importante esclarecer que, mesmo assim, a resposta irá variar em cada caso.

Entretanto, a autora afirma que o trabalho com o aprendiz surdo não se inviabiliza quando nos deparamos com esse tipo de dificuldade. Em situações nas quais o surdo não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua aos que já possui de sua primeira língua, torna-se essencial que ele receba mais informações sobre a organização linguística da língua-alvo, tanto no nível semântico-lexical quanto no sintático-morfológico. Nesse caso, o componente fonético-fonológico não será trabalhado, pois, na proposta de ensino de português como segunda língua para surdos apresentado por Freire, o objetivo é o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita (1999, p. 29).

É bem verdade que aprender torna-se uma tarefa difícil quando o aprendiz se depara com problemas de vocabulário, morfológicos e sintáticos em um texto que apresente um assunto que é, para ele, desconhecido. Entretanto, não podemos nos esquecer que o conhecimento de mundo varia de pessoa para pessoa, ou seja, esse componente terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula por meio de um processo de negociação na primeira língua do aluno. É importante ressaltar que as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua instrumental, voltadas para as habilidades de leitura e produção de textos, geralmente fazem uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução.

Ao analisarmos a questão da construção do conhecimento do aprendiz na organização do texto, observamos que o aprendiz se apoia nos gêneros textuais que já conhece, que estão a sua volta e fazem parte de seu mundo. No caso do surdo, essa tarefa se torna mais complexa, haja vista o fato de sua primeira língua (Libras) não ter um registro escrito. Entretanto, no seu dia-a-dia, ele está cercado de textos escritos — jornais, circulares da escola, *outdoors*, panfletos, cartas, receitas médicas, bulas de remédios, requerimentos etc. Freire (1999) afirma que é necessário que sejam oferecidas ao aprendiz surdo todas as informações necessárias sobre a organização textual do português, para que esse conhecimento possa ser acionado sempre que ele tiver que enfrentar uma situação de compreensão de texto.

Além disso, não podemos esquecer-nos de que a maioria dos professores das escolas públicas não sabe a língua materna dos aprendizes surdos. A autora afirma que o entendimento da importância da língua de sinais como meio de instrução deve ser assumida pelos professores e pela instituição de ensino. Isso significa que deveriam ser garantidos aos professores cursos de línguas de sinais e/ou a presença de intérpretes de Libras em suas salas de aulas, sempre que necessário.

Após discutir as questões de fundo presentes em contextos escolares nos quais alunos surdos estão sendo incluídos, descrevo, no que segue, o cenário investigado.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Na instituição onde a pesquisa foi realizada, há aproximadamente 30 alunos surdos estudando, distribuídos em todas as séries do ensino fundamental (5^a à 8^a) e médio (1^a à 3^a). Há uma pedagoga ouvinte, fluente em Libras, que vem desenvolvendo um trabalho nessa instituição com os alunos surdos há aproximadamente 15 anos, em uma sala denominada “sala de recurso” — uma sala frequentada por todos os surdos da instituição da pesquisa e de outras escolas da região. A presença desses alunos é obrigatória e todos têm sessões em horário oposto ao das aulas regulares. Os surdos recebem reforço das atividades desenvolvidas em sala de aula e tiram dúvidas sobre os conteúdos de todas as disciplinas. Além de trabalhar com os alunos, a pedagoga presta assistência e dá orientação aos professores de todas as disciplinas no que se refere ao trabalho com os surdos.

A coleta dos dados ocorreu nas aulas de português de uma 5^a série do período vespertino. Essa 5^a série foi escolhida pelo fato de haver quatro surdos estudando nessa sala, diferentemente do que ocorria com as outras salas. Isso se deu, segundo informações da pedagoga, por solicitação de alguns professores, que consideraram mais fácil trabalhar com vários surdos em uma mesma sala, possivelmente por esperarem que os surdos mais capazes, ou seja, os surdos com maior competência em língua portuguesa, pudessem ajudar os demais. Nas outras salas, havia somente 1 aluno surdo e aproximadamente 32 ouvintes.

Ressalte-se, ainda, que os dados também foram coletados durante as sessões que ocorriam na sala de recurso. Nesse local, pude observar se a interação aluno surdo–aluno surdo e aluno surdo–pedagoga auxiliava esses alunos a compreenderem o que era ensinado.

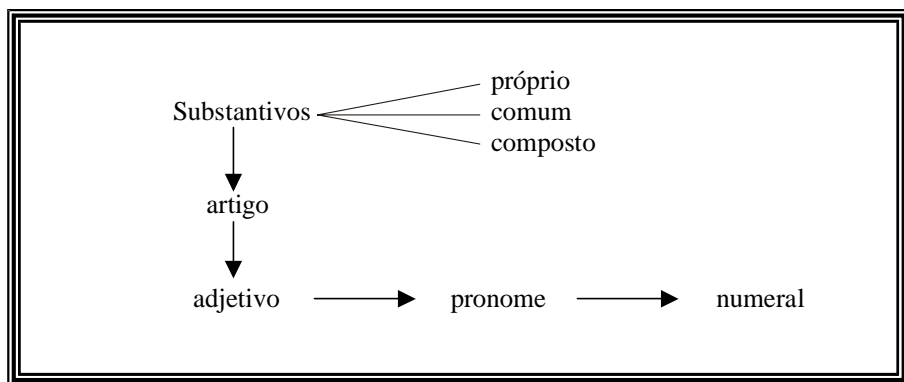
Os quatro surdos — três meninas e um menino —, Maria Helena, Aninha, Renato e Kátia (todos nomes fictícios para manter incógnitos os sujeitos dessa pesquisa), sabem e se comunicam por meio de Libras, fato que ocorre com todos os outros surdos da escola. Dos quatro, somente Maria Helena se comunica também em português, por ser a única oralizada. Por esse motivo, essa aluna, muitas vezes, age como representante dos outros três surdos da sala. A professora da turma é ouvinte e não sabe Libras.

Na seção seguinte, analiso algumas interações que ocorrem entre a professora de português–alunos surdos e alunos surdos–alunos surdos durante a realização de uma tarefa. Observo se a presença de quatro alunos surdos pode auxiliar nesse processo e verifico o quanto essas interações se mostram significativas para o entendimento e desenvolvimento, por parte dos surdos, do exercício proposto. A seguir, examino a continuação desse exercício, que é feito por um dos alunos com o auxílio da pedagoga, na sala de recurso.

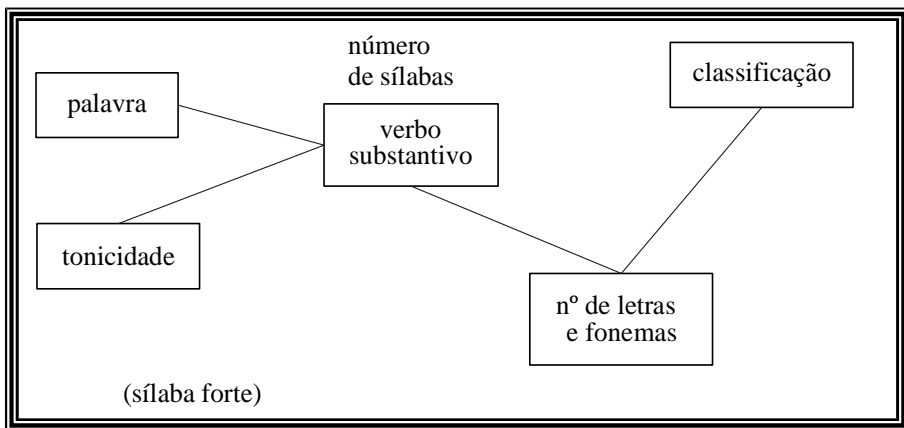
3. AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS

Apresento, abaixo, um momento da aula de português, quando é desenvolvida uma atividade cujo tema é o “substantivo”:

(A professora (P) escreve na lousa a explicação, transcrita abaixo, sobre o tema abordado na aula. Maria Helena e Kátia comunicam-se em Libras)



(Aninha e Renato juntam-se à conversa de Maria Helena e Kátia. Os quatro alunos surdos interagem em Libras, enquanto a professora continua a registrar a explicação no quadro-negro, conforme apresentado a seguir.)



P (apontando para os quadrados que aparecem na lousa) — *Aqui vocês vão escolher uma palavra, nesse quadradinho aqui* (aponta para o quadrado onde está escrito “palavra”) [...] *dizer se é verbo ou substantivo* (várias vozes sobrepostas). *Entenderam?* (dirigindo-se a Maria Helena) *Que palavra você escolheu?*

Maria Helena — *Beterraba.*

P — *A Maria Helena escolheu beterraba. Então esta palavra vem para cá, para este quadradinho.*

(A professora começa a olhar os cadernos dos alunos surdos. Um aluno ouvinte a chama e pergunta se o exercício que ele fez está correto. Outro aluno ouvinte pede para que a professora explique novamente o significado de “fonema”. A professora dirige-se às carteiras desses alunos para sanar suas dúvidas. Enquanto isso, Maria Helena encaminha-se para a lousa e, apontando para o primeiro quadradinho, sinaliza para Kátia que ela deve escolher uma palavra e, depois, escrevê-la no local no quadradinho para o qual ela está apontando.)

Por ter um nível leve de surdez, Maria Helena consegue escutar e conversar em português com os ouvintes. Por esse motivo e também por saber Libras, ela atua, muitas vezes, não somente como uma espécie de intérprete dos outros surdos, mas também como aquela que, por várias vezes, explica a eles o que deve ser feito, mesmo que de maneira limitada. Observe-se que, assim que a professora se afasta, Maria Helena toma para si a responsabilidade de explicar à colega surda o que deve ser feito. Como também entendeu apenas uma parte do exercício — o preenchimento de um determinado local com uma palavra que o aluno deveria escolher —, é essa a informação que ela passa aos seus pares.

Nessa interação, fica evidente que Maria Helena, mesmo com suas limitações, mostra-se um “par” um pouco mais competente que os outros três surdos e, como tal, auxilia os colegas a entenderem parcialmente o que deve ser feito. Conforme será verificado mais adiante, na seção “A interação na sala de recurso”, os outros três entenderam que deveriam escrever uma determinada palavra em um determinado local, devido justamente a essa explicação. Vejamos, agora, o que acontece na continuidade:

(Logo em seguida, Kátia levanta-se e dirige-se à mesa da professora. A aluna aponta para uma determinada parte do exercício em seu caderno e, por meio de expressão facial e gestos com as mãos, informa que não entendeu onde deve colocar a palavra que escolheu. A professora diz que o termo que ela escolheu é um “substantivo próprio” e, em seguida, escreve a palavra “próprio” no caderno da aluna.)

Como já tinha entendido que deveria completar o exercício com palavras, Kátia busca o auxílio de um “par” mais experiente que Maria Helena — a professora —, para tentar entender melhor o que deveria ser feito na continuidade da tarefa. Nessa interação, é interessante observar que, mesmo não havendo uma língua comum entre os participantes, a maneira que a professora encontra para auxiliar a aluna é comunicar-se por meio da escrita, estratégia esta que é repetida no caso abaixo:

(Assim que Kátia retorna a sua carteira, Renato levanta-se e dirige-se à mesa da professora para tirar uma dúvida. Ele aponta para uma parte do caderno e indica, também por meio de gestos com as mãos e expressão facial, que não tinha entendido o que deveria ser feito. A

resposta da professora é: “Essa palavra é monossílaba”. Em seguida, escreve a palavra “monossílaba” no caderno do aluno.)

Podemos ressaltar que, em um contexto como esse, o modo de interagir, entre os diversos participantes, tem que ser construído para que haja um mínimo de significado e entendimento no processo de ensino-aprendizagem. Como não há uma língua comum entre eles, a professora desenvolve suas próprias estratégias para comunicar-se com os surdos. Nos dois exemplos acima, como o uso da fala não resolve, os alunos usam gestos (apontar para uma determinada parte do caderno) e a professora usa a escrita como modo de responder às perguntas, embora ela também, em algumas ocasiões, lance mão da linguagem gestual para se fazer entender.

O exercício em questão, bem como o conteúdo nele presente, foi reexplicado aos alunos surdos na sala de recurso. A pedagoga trabalhou novamente com essa mesma atividade, conforme podemos verificar na seção a seguir.

4. A INTERAÇÃO NA SALA DE RECURSO

O exame dos cadernos dos quatro alunos surdos permitiu-me observar o quanto eles conseguiram fazer, na sala de aula regular, do exercício proposto:

- Maria Helena completou somente o quadro “palavra” com o termo “beterraba”;
- Aninha completou o quadro “palavra” com o termo “casa”;
- Renato completou o quadro “palavra” com o termo “mãe” e o quadro “nº. de letras e fonemas” com o termo “monossílaba”.
- Kátia completou o quadro “palavra” com o termo “Kátia” e o quadro “classificação” com o termo “próprio”.

Essa escolha de palavras — *beterraba*, *casa*, *mãe* e *Kátia* — demonstra que os alunos trouxeram para o exercício palavras que fazem parte de seu conhecimento de mundo, ou seja, do conhecimento convencional que eles têm sobre as coisas do mundo. No processo de aprendizagem, fica claro que o aluno tenta ao máximo se aproximar do que quer aprender relacionando o novo com aquilo que já conhece, conforme apresentado por Freire (1999).

Obviamente, os quatro alunos conseguiram fazer muito pouco do exercício proposto. Além de preencherem o quadro “palavras” com a informação solicitada, o que completaram a mais foi decorrente da resposta que a professora escreveu nos respectivos cadernos. É importante enfatizar que o tipo de atividade proposta se mostra totalmente inadequada para os alunos surdos que, como já dito, têm o português como segunda língua (L2). Em primeiro lugar, há que se apontar que a tarefa propunha um trabalho com questões de análise categorial, sempre mais difícil quando o que está em jogo é o estudo, não da língua materna, mas de uma L2. Acrescente-se a essa dificuldade o fato de que o que se pede é

que eles sejam capazes de fazer distinções entre aspectos ligados à tonicidade e aos sistemas fonético-fonológicos do português. Ora, como os alunos surdos conseguiriam distinguir sílabas tônicas e fonemas se eles não têm como ouvir os sons e perceber qual sílaba é forte ou fraca? Evidentemente, a ausência de audição impede o reconhecimento de tais elementos. Além disso, para que serviria essa distinção para indivíduos que não ouvem? Não se trata desse tipo de conhecimento da segunda língua que seria relevante para Maria Helena, Kátia, Aninha e Renato.

Mesmo assim, a pedagoga, na sala de recurso, tenta avançar um pouco mais na explicação da tarefa. Observe-se que ela tenta dar a Kátia informações sobre a estrutura da língua portuguesa:

<p>(Kátia está na sala de recurso, juntamente com outros alunos surdos.)</p> <p>Pedagoga — <i>Você entendeu o exercício?</i></p> <p>(Kátia olha para a pedagoga, mas não reage.)</p> <p>Pedagoga (sinalizando em Libras) — <i>Você entendeu o exercício?</i></p> <p>Maria Helena — <i>Ela entendeu mais ou menos.</i></p>
<p>Pedagoga (sinalizando e falando) — <i>Que tipo de palavra é “Kátia”?</i></p> <p>Kátia (apontando para a palavra e vocalizando) — <i>Ah.</i></p> <p>Pedagoga — <i>É um nome.</i></p> <p>Kátia — <i>Ah ...</i></p> <p>Pedagoga — <i>Nome é substantivo</i> (falando bem devagar) <i>P-R-Ó-P-R-I-O.</i></p> <p>(Kátia tenta fazer leitura labial e imita o som da palavra “próprio”.)</p> <p>Pedagoga (sinalizando em Libras e falando) — <i>É... nome de gente é substantivo próprio... Então, faz um círculo na palavra “substantivo”.</i></p> <p>(A atenção de Kátia se volta para dois alunos que entram na sala.)</p> <p>Pedagoga (acena para Kátia e repete, sinalizando) — <i>Faz um círculo na palavra “substantivo”.</i></p> <p>(Kátia circula a palavra.)</p> <p>Pedagoga — <i>E quantas sílabas têm a palavra “Kátia”?</i></p>

Kátia — *Ah?*

Pedagoga (apontando para a palavra “sílabas” do exercício): *Quantas sílabas?*

(Kátia fica olhando para a pedagoga e não responde.)

Pedagoga — *Conta comigo... Ká-tia* (bate os dedos na mesa ao contar as sílabas), *Ká-tia*.

(Kátia bate os dedos juntamente com a pedagoga.)

Pedagoga (mostrando dois dedos): *Duas, né?*

(Kátia acena com a cabeça e escreve o número “2” no local apropriado do exercício.)

Ressalte-se que, antes de fornecer as informações solicitadas no exercício, Kátia precisa entender o que deve ser feito, pois ela o entendeu apenas “mais ou menos”, conforme a amiga Maria Helena informa.

O que se observa no exemplo acima é que o trabalho desenvolvido pela pedagoga na sala de recurso é o de reforçar a atividade de língua portuguesa trabalhada em sala de aula regular: a Libras é usada apenas como suporte para essa tarefa. Ocorre que, nesse local, denominado “sala de recurso”, uma boa parte da comunicação acontece em Libras. Vários surdos comunicam-se, com maior ou menor proficiência, em português e em Libras; outros somente em Libras e a pedagoga é bilíngue. A justificativa para a existência da “sala de recurso” é permitir que alguém que seja bilíngue possa auxiliar os alunos surdos nas “lições de casa”¹. A análise dos excertos anteriormente apresentados aponta para a existência de dois problemas sérios dessa escola inclusiva, a saber:

- 1) aos surdos da instituição, que são usuários de língua de sinais, está-se ensinando, tanto na sala de aula regular quanto na sala de recurso, o português como língua materna; ver a ênfase na reflexão metalinguística. Porém, conforme defendido por vários autores (STRONG, 1988; AMORIN, 2004; CARVALHO, 2005), o português, em contexto de surdez, deve ser ensinado como segunda língua, com metodologia de ensino de segundas línguas. Nesse tipo de ensino, o que se enfatiza é o desenvolvimento de competências necessárias para saber *usar* a L2 em contexto de comunicação real, e não para apenas saber refletir sobre o uso da L2.

¹ Nesse sentido, o nome mais apropriado para esse espaço seria “sala de reforço” e não “sala de recurso”.

- 2) não há, no projeto pedagógico dessa instituição, espaço curricular para o ensino e desenvolvimento da Libras, nem mesmo na sala de recurso: a primeira língua dos alunos surdos é, assim, ignorada no currículo. Nenhum investimento é feito no sentido de promover, com os alunos surdos, maior competência na sua primeira língua (Libras). Os dados nos mostram que a Libras é usada apenas como “muleta”, de modo a tornar o ensino de português mais eficaz. Isso indica que, apesar de haver uma vasta literatura que preconiza que a Libras é a língua materna do surdo, nessa instituição inclusiva ela é usada somente como suporte para a aprendizagem de uma língua que não é a deles. Ou seja, não basta que a Libras seja falada na sala de recurso, é necessário que ela faça parte do projeto pedagógico da escola.

Em se mantendo essa situação, os surdos estarão sempre em desvantagem em relação aos ouvintes no processo de aprendizagem pelo fato de que, enquanto os ouvintes, por aprenderem aspectos mais complexos, terão a oportunidade de desenvolver e aprimorar seu conhecimento sistêmico da língua portuguesa, os surdos, por sua vez, continuarão apenas tentando entender o que a tarefa pede.

O exercício apresentado pela professora foi elaborado para alunos ouvintes falantes nativos de português e não para surdos que se comunicam em Libras. Aliás, percebe-se que no projeto pedagógico da instituição não se pensou em atividades para o ensino de surdos dentro da sala de aula. Pensou-se somente na sala de recurso como um local onde os surdos poderiam buscar auxílio para suas dúvidas em todas as disciplinas, principalmente da língua portuguesa. Constata-se que um dos problemas dessa escola inclusiva é o fato de o português, e não a Libras, ser visto como a língua materna do surdo. Em decorrência disso, todo o trabalho ocorre com estratégias de ensino de português para falantes de português — mesmo na sala de recurso.

Se quisermos falar de escola inclusiva eficaz, vários fatores, externos e internos à instituição, devem ser considerados:

- 1) intérpretes de Libras que trabalhem de maneira integrada com o professor;
- 2) sala de recurso com um profissional especialista em surdez;
- 3) professor surdo;
- 4) vários alunos surdos que saibam Libras em uma mesma sala de aula;
- 5) Libras como disciplina do currículo escolar, professor de sala de aula regular preparado para lidar com os alunos surdos;
- 6) projeto pedagógico que leve em conta as necessidades dos alunos surdos e ouvintes;
- 7) políticas públicas voltadas para a inclusão.

5. CONCLUSÕES

O que a interação entre os diversos atores demonstrou de resultado para o processo de ensino-aprendizagem dos quatro alunos surdos?

Para a atividade observada, a interação entre professora ouvinte e alunos surdos mostrou-se, com relação a resultados, pouco significativa, pois a estratégia adotada por ela foi a de escrever as respostas nos cadernos dos alunos. A interação entre aluno surdo e aluno surdo demonstrou que, com uma explicação da colega surda, eles entenderam uma pequena parte da tarefa que deveria ser feita. A interação entre a pedagoga e a aluna surda demonstrou a dificuldade que o aprendiz surdo tem ao se deparar com o ensino de uma língua que não é a sua sendo ensinada como se fosse sua LM. Mesmo sendo a língua de comunicação a Libras, fica evidente a dificuldade de compreensão do que estava sendo solicitado.

Mesmo com todos os problemas apontados, não há como negar que, se compararmos a escola-foco dessa pesquisa com outras instituições “ditas inclusivas”, o fato de haver uma sala destinada a um trabalho com os surdos, além de uma pedagoga que sabe Libras, é um avanço. Outro elemento positivo é o fato de haver vários surdos, que se comunicam em Libras, em uma mesma instituição e, no caso da turma observada, em uma mesma sala de aula. O fato de quatro surdos estudarem em uma mesma classe permite que trabalhem de maneira cooperativa, tornando possível a comunicação entre eles, o que faz com que não fiquem isolados. Além disso, a língua de sinais torna-se visível com a presença desse grupo na instituição. Ressalto, no entanto, que a sala de recurso poderia ser mais bem aproveitada. Nesse espaço, a Libras poderia ser ensinada como língua materna e o português como L2. Professores surdos e especialistas poderiam desenvolver e trabalhar com um currículo adequado aos surdos, permitindo que eles tivessem condições de aprendizagem adequadas, plenas e eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIN, M. A. C. (2004) *O processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores e conjuntivos*. Tese de Doutorado. PUC–Rio.
- BRASIL Resolução CNE/CEB n. 2/01, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
- _____. Parecer CNE/CEB 17/2001 — Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, que apresenta discussão para os fundamentos usados na Resolução CNE/CEB n. 2/01.
- _____. Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras.
- CARVALHO, O. L. (2005) *Quando o português não é a primeira língua*. Entrevista concedida a Heloísa Alvarenga, publicada em 8/11/2005. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas>. Acesso em: 24/8/2006.

- FERNANDES, E. (2006) *Surdez e bilingüismo — Leitura de mundo e mundo da leitura*. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros13/13_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 24/8/2006.
- FREIRE, A. M. F. (1999) Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: Skliar, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 2, p. 25-34.
- GESUELI, Z. M. (2004) A leitura como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: Lodi, A. C. et al. (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. (2004) *Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na classe comum do ensino regular*. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/art_rs_e_educacao_especial.asp>. Acesso em: 31/5/2004.
- MOITA LOPES, L. P. (1986) *Discourse analysis and syllabus design: na approach to the teaching of reading*. Tese de Doutorado. Universidade de Londres.
- SILVA, I. R. (2005) *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilidade da diferença e a da “deficiência”*. Tese de Doutorado. Unicamp.
- STRONG, M. (1988) A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. In: Strong, M. (ed.) *Language learning and deafness*. Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press, p. 113-129.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2006) Minicurso apresentado na XXII Jornada de Estudos Lingüísticos (Jeli), realizada em 26-27/5/2006. Campinas.
- VYGOTSKY, L. S. (1989) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.